



TITLE:

<研究論文>宮原武夫による授業づくりの発想の変容 -- 「教育課程論的発想」と「授業論的発想」をいかに統一するか--

AUTHOR(S):

若松, 大輔

CITATION:

若松, 大輔. <研究論文>宮原武夫による授業づくりの発想の変容 -- 「教育課程論的発想」と「授業論的発想」をいかに統一するか-- . 教育方法の探究 2019, 22: 111-118

ISSUE DATE:

2019-03-25

URL:

<https://doi.org/10.14989/241669>

RIGHT:

許諾条件により本文は2020-03-26に公開

宮原武夫による授業づくりの発想の変容

——「教育課程論的発想」と「授業論的発想」をいかに統一するか——

若松 大輔

1. はじめに

近年、教師の授業づくりを画一化することで、一定の授業の質を担保しようとする「授業のスタンダード化」という動きが顕著になっている。この「授業のスタンダード化」は、教育の現場の外部から、教師と子どもを統制するものである。その結果として、スタンダードは、教師から、批判的なまなざしをもって主体的に授業をつくる力を奪取するように機能している。このスタンダードに基づく機械的な授業の設計とその遂行では、予め設定された枠組みを越え出る豊かな学びは生じないと指摘されている¹。

この動向を許した要因の1つは、1990年代に、「教え」から「学び」へのパラダイム転換と結びついて、「省察的实践家」という教師像を受容したことがあるだろう。それにより、教師の授業づくりに関しては、事後の振り返りが強調され、事前の設計が軽視されることになった²。この動きに呼応して、授業の構想や「教えること (teaching)」の理論的な研究も後景に退いてしまったようである。この理論の空白状況が、「授業のスタンダード化」という政策を受け入れる素地をつくってしまったのではないだろうか。したがって、ここに、授業づくりの主体としての教師を立ち上げるために、単なる「授業」論でも「教職の専門性」論でもなく、授業論と教師論が重なり合う「授業づくり」の理論を研究する必要性がある。

授業づくりに関する理論的研究の1つは、日本の民間教育研究団体の教師たちの議論を手がかりにしてきた³。その上で、民間教育研究団体の議論の中には、教師の授業づくりに関する重要な論点を含みもつにもかかわらず、その後十分に検討されてこなかった枠組みも存在している。その1つが、1985年に二杉孝司が歴史教育者協議会（以下、「歴教協」）で提起した、「教育

課程論（教科論）的発想」と「授業論的発想」という授業づくりの発想に関する枠組みである⁴。「教育課程論的発想」とは、例えば年間プランの作成の際の、何を教えるべきかという観点を先行させた授業づくりの発想を意味し、「授業論的発想」とは、1時間ごとの授業で何ならば教えられるのかという観点に基づく発想を指している。この提起の背景には、1960年代に「教育課程の自主編成運動」の中で、何をどのような順序で教えるべきかを議論してプランを開発していた時期から、1970年代後半に入ると安井俊夫に代表される「動く社会科」実践に光が当てられるようになり、歴教協内の実践や研究の重点が変化してきたということがある。つまり、長期的なカリキュラムの開発から、毎時の授業へ、議論の焦点が移り変わっていく中で、それらにおける授業づくりの発想の違いが自覚されてきたのである。1980年代に、相対的に独自の授業づくりの発想である「教育課程論的発想」と「授業論的発想」をいかに統一するかという研究課題が提起されたものの、十分に進展することはなかった。その背景には、1980年代の授業づくりに関する焦点が、「教育技術の法則化運動」のように教育内容とは切り離された教授行為や、「授業づくりネットワーク運動」のように1回の授業過程に置かれがちであったことが考えられる。また、二杉の提起は、概念枠組みの直観的な提示に過ぎず、その論文に立ち返ってみても、2つの授業づくりの発想の内実を明らかにすることはできない。

そこで、本稿では、歴教協の宮原武夫による授業づくりの変容過程に着目して、二杉の提起した枠組みを検討する。宮原を研究対象とする理由は、歴教協において宮原が、1960年代後半にカリキュラム開発を精力的に行い、1970年代には安井俊夫らと相互に影響を与え合い、自らの授業づくりのモードを変質させていっ

た人物だからである。つまり、二杉による提起の背景にあった変化を、一人の人物の中で経験した稀有な実践家だからである。よって、その変容のロジックが、授業づくりの発想の枠組みを検討する手がかりになると考えられる。

宮原に関する先行研究には、本多公栄⁵と前田徳弘⁶の論文がある。本多は、宮原が1979年に行った「平安京遷都」実践を中心に上げて、授業の分析を行っている。また前田は、この「平安京遷都」実践が加藤公明の「考える日本史」実践を生み出す直接の契機となったことを指摘している。しかしながら、いずれも、宮原の「授業」を対象としていて、「授業づくり」を対象としたものではない。そこで本稿は、宮原による授業づくりの変容過程における論理に焦点を合わせ、二杉によって提起された概念枠組みの内実を明らかにし、授業づくりの理論における示唆を得ることを目的とする。

2. 人民闘争史カリキュラムの編成

(1) 教育実践の課題としての「敗北史観」

宮原は、1959年に習志野市立習志野高等学校の定時制課程の教諭に採用されてから、千葉大学教育学部社会科学教育研究室的助教授になる1987年まで、ずっと習志野高校の定時制課程で主に日本史を教えていた⁷。高度経済成長期に宮原が受け持っていた定時制の子どもたちは、集団就職で千葉にやってきて働きながら社員寮から通学する若者たちや、学業成績ではなく家庭の経済的状況を理由に就職を余儀なくされた子どもたちであった。そのため、教室の中には学習意欲の高い子どもが一定数おり、教師の講義型授業にも集中して参加するという雰囲気形成されていたという⁸。

宮原は、1959年に教諭として正式採用されたものの、1961年までは東京都立大学大学院人文科学研究科の大学院生でもあり、その後も授業が始まる夕方まで自身の専門である日本古代史の研究に没頭していた。転機が訪れたのは、歴教協第19回全国大会（東京大会）に参加した1967年である。まず、この東京大会を契機に、千葉県歴史教育者協議会（以下、「千葉県歴教協」）が再建され、宮原が教育実践を研究する環境が整った。また、宮原は、この東京大会の日本史分科会における中里紀元による「農民史を中心とした日本史の研究」

報告を聞き、子どもの「敗北史観」の克服を、自身の教育実践上の研究課題として意識するようになった⁹。

宮原は「敗北史観」を次のように説明する。それは「例えば、江戸時代の百姓一揆の話をするばあい、教師は、武士の搾取のひどさ、百姓のくらしのひどさを強調したあと、一揆に立ちあがり年貢減免などの目標をかちとった百姓たちのすばらしさを教えるのが普通である。……しかし、実際に授業をして、感想をきいてみると、教師の期待に反して、何人かの子どもは、……『いくら闘っても結局は敗けてしまう。闘うだけ損だ』などと答えてくる。このように、教師の期待に反して、民衆の歴史を挫折と敗北の歴史とみる、子どもの歴史認識の一つの傾向性」¹⁰のことである。つまり、「敗北史観」とは、歴史をつくってきた人民の闘いに対して価値を認めない子どもの歴史認識の傾向性を指している。そして宮原は、教師が教えようと意図した認識内容と、子どもが実際に学び取った認識内容にズレが生じていることを問題視し、その克服を試みた。

宮原は、従来の「敗北史観」克服を目指した授業には、「人民闘争の継承と発展を重視する方法」と「生産の発展という観点で人民闘争の成果を確認する方法」という2つのアプローチがあったと指摘する。例えば、土一揆を例にとると、1つ目のアプローチは、加藤文三や中里紀元らによるもので、鎌倉と室町の土一揆が、江戸の百姓一揆や、さらには明治の自由民権運動や大正の労働運動と小作争議まで、発展継承することを説明することで、土台としての土一揆の意義を教えるものである。しかしながら、この方法では、継承されることに意義があるとしても、当の土一揆時代は敗北したことになると指摘する。2つ目のアプローチは、愛媛県歴史教育者協議会によるもので、一揆という武装蜂起の伝統は断絶させられたとしても、水利権や入会権の確保には成功しているという「生産」の観点から、一揆を意味づける方法である¹¹。次項で、この2つのアプローチを用いて構想された宮原の「土一揆」実践を検討していこう。

(2) 「土一揆」実践の検討

「土一揆」実践は、1回の授業ではなく、「鎌倉時代の農業から幕藩体制の確立」までの単元である。その単元構成の原理は、「すでに世間に存在する日本史の概

説を教えるのではなく、人民の闘いを教えるのが目的であるから」限られた時間の中では「元寇、鎌倉幕府滅亡の原因、建武の新政、倭寇、応仁の乱の原因と結果など、私の論理で土一揆に直接関係ないと思われる項目は、思い切って省略した」と述べているように、既存の「鎌倉時代」や「江戸時代」のような政体を根拠にするのではなく、「土一揆時代」という人民闘争史における時代区分を根拠としている¹²。

授業は、事前に設問を掲載したプリントを配布し、その設問に沿った講義で進められる。この設問は、「国一揆とはなにか」や「鎌倉時代から室町時代にかけて、農民が二毛作、三毛作を実現するためにはどんな技術的条件が必要であったか」のような、人民闘争史という観点から歴史を捉える上で重要な概念を説明するためのものである。1回の授業（40分）で、2問か3問扱って講義している。

授業後のアンケートの結果、「土一揆」実践を通して、子どもの「敗北史観」は克服されたという。例えば、ある子どもは、「前に勉強した歴史では何か偉い人が歴史をかえていくように解釈したけれど、今では少し考えも変わってきた。農民一人一人の小さい力が集団して歴史をかえていくようになったのだと思います」と述べている。この子どもの意見を見る限り、宮原が「土一揆」実践で企図した、人民の闘いの意義を否定する「敗北史観」の克服は、成功していると言える。

しかし、「土一揆」実践の翌年1971年に行った「百姓一揆の時代」実践を通して、新たな課題が浮上することになった。「土一揆」実践同様に、「敗北史観」克服を目指した「百姓一揆の時代」実践後に、次のように書く農村出身の矢吹和男という子どもに出会ったのである。それは「先生が非常に重要視して、授業でもよく出てきた農民の立場からみた日本史というのは、あまりおもしろくは感じることができませんでした。僕もいなかのちっぽけな百姓の子供だから最初からいやだという嫌念があったせいかも知れませんが、でも、事実農民の力は弱く、個々の権力はほとんどないと同じです。……一揆や打ちこわしが、本当に農民の知恵だけでやったとは信じられません。指導者は百姓のものじゃないようにも思えます。農民は歴史を変えたのではなく、道具として用いられたにすぎないのです。これは、僕が農民は弱いという観念しかないので、こ

のようにしか考えられないので自信はありませんが、なんとなく、日本史で学んだ農民の立場というものが事実と思う気になれませんでした」¹³というものである。この感想は、一見すると宮原が問題視してきた「敗北史観」であるとも捉えられる。しかし、克服を目指していた「敗北史観」が観念的なニヒリズムであるのに対して、矢吹は、自身の生活経験と宮原の提示した歴史の見方を対決させ、その上で、宮原が描く歴史の体系に対して異議申し立てをしたのである。この矢吹の異議申し立てによって、宮原自身、教育内容を変革するだけの授業づくりにおける課題を意識するようになってきた。つまり、この時期の授業づくりは、人民闘争史という子どもの外部にある科学の成果のみを構想の観点とし、固有名詞をもった現実の子どもの生活を構想の観点にしていなかったのである。このことの問題を宮原は、矢吹の異議申し立てが行われた時点では「教師が与える知識によって、生徒の生活体験に裏づけられた歴史の見方、考え方、歴史意識といったものであろうか、そういうものを変えることはむづかしい」¹⁴という意味で受け取っている。すなわち、個々の子どもの生活を加味しなければ、科学の成果を十分に認識させることはできないという意味で把握している。しかしながら、1970年代の教科書裁判の経験などを経て、授業づくりにおける「子ども」や「生活」の問題は、より積極的な意味をもつようになる。この点に関しては次節で検討するとし、まず次に1960年代後半から1970年代初頭までの「敗北史観」克服を目指した授業づくりの発想に関して考察しておこう。

（3）宮原武夫による「教育課程論的発想」

「土一揆」実践が、1時間の授業ではなく、単元レベルで構想されていたことは既に指摘した。しかしながら、実践報告を行ったのは単元レベルであるものの、授業づくりの発想としては、まず人民闘争史カリキュラム全体を描き、その中に「土一揆」や「百姓一揆」という単元を位置づけている¹⁵。

宮原は、授業づくりの発想に関して、「従来の私の授業は『その日暮らし』の授業であった。今日の授業が、一週間後、一ヶ月後の授業にどう活かされるのか皆目見当がつかなかった。土一揆時代の授業をやってみて、授業はどうしても一ヶ月後、一年後を見通して計画し

なければならぬと痛感した」¹⁶と述べている。この宮原自身の振り返りも参照して、この時期の授業づくりの特徴を指摘すると、次のようになる。

授業づくりは、育てたい子どもの姿を描くことから始まる。つまり、教育目標として「子どもの敗北史観の克服」、具体的には「人民闘争の意義を理解させること」を設定することから始まる。「敗北史観」とは、一般的な授業では克服できない、子どもの根強い歴史認識である。そこで、宮原は、教育内容を刷新することで、「敗北史観」の克服を試みた。さらに、根強い認識を組み替えるために、長期的に、一貫した内容を繰り返し学ぶことができるように教育課程をデザインしている。したがって、宮原による「教育課程論的発想」の特徴は、育てたい子ども像を起点とした「長期的な見通し」と「教育内容の精選」であると言える。

しかしながら、この時期の「教育課程論的発想」の中には、授業論は含まれていない。さらに、「敗北史観」という子ども一般の傾向性は視野に入っているものの、固有名詞をもった生活の中に生きる子どもへのまなざしはない。そのことの限界が、矢吹による異議申し立てという形で表面化することになった。したがって、「科学」と「教育課程」を特徴とする宮原の授業づくりの課題は、「科学」と「生活」の統一ならびに「教育課程」と「授業」の統一であった。

3. 授業論への着目

(1) 学習の主体としての子ども

矢吹の異議申し立てによって、「子ども」を再発見した宮原が、授業づくりの発想を転換した契機の一つは、教科書裁判の経験である。宮原は、1978年11月13日に、家永教科書裁判第1次教科書訴訟の控訴審の証人として法廷に立った。その準備の過程で、遠山茂樹の「社会科の学習内容と学力」という論文と出会い、1970年代初頭までの自身の実践に内在する課題を明確に意識するようになる¹⁷。遠山論文には、「歴史教育がめざすものは、歴史観を教えることではなく……、将来生徒が各自に科学的な歴史観を形成できるよう、その土台としての基礎的な知識の学習と基礎的な思考の訓練をおこなうことにあります。……生徒と教師の歴史観の自由は保障されなければなりません」¹⁸とある。この論文に照らすと、教科書裁判では、思想の自由を理由

に、国側を批判しようとしているにもかかわらず、自身の実践には教師の思想の自由はあっても子どもの思想の自由はなかったと気づいたのである。そして実際、証言後の反対尋問で国側の弁護人から、宮原は、教師のイデオロギーを子どもに注入していると批判された。傍聴していた本多公栄から『『子どもの思想形成の自由』が宮原証言の課題である』と指摘されたという¹⁹。

同時期におけるもう一つの契機は、母親の歴史学習サークルの経験である。宮原は、1973年4月から、船橋市の飯山満小学校に通う子どもの母親と歴史を学ぶ学習会を始めた。このサークルは、毎月1回第1木曜日の午前中の2時間、宮原の自宅で行われていた。サークルを始めたころ、宮原は「母親たちが今さら何で歴史を学ぼうとするのか……すでに学校教育を修了し、育児や家事に忙しい母親が、子どもたちのいやがる歴史の勉強をなぜ好んでやろうとするのか」疑問に思っていた。しかしながら、宮原は、次第に母親たちが「生活と離れた単なる知識として学ぶのではなく、自分たちの生活体験を点検し、見直す中で、それと結びつけた所で学問の成果、科学的知識を身につけようとしている。そこでその知識は、確信となり、思想となり、生きる力となっていく」ように学んでいることに気がついた。すなわち、母親たちは、自身の生活体験に照らして、歴史の知識を吟味し、血肉化していたのである。

宮原は、学習サークルにおける「学習の主体は、テキストでも教師でもない、自分たち母親」であり、学習の主体がテキストや教師になってしまっている学校の学びとは対照的であると考えた。さらに、「これまでの学校教育では、科学的・民主的な知識を教えていけば子どもの誤った常識は訂正され、それが子どもの生き方・考え方も変革していくであろうという楽観的な考え方が強かった」が、「そのような知識[科学的・民主的な知識]と子どもの常識や生活体験とをつきあわせ、矛盾に気づかせ、自分の知識の欠陥を自ら訂正する方向で、民主的・科学的知識を主体的に獲得させることも重要」であると認識するようになった²⁰。宮原は、母親の歴史学習サークルでの学びの姿を見て、「誰が、何のために、どのように歴史を学ぶのか」という視点で、学校文化に馴致された授業を相対化することができたのである。その結果、宮原は、授業における学習の主体は子どもであると考えようになった。さ

らに、その学習は、各自の生活体験に照らして史実を吟味することで知識を獲得し、思想にまで高めていくものとして描かれた。

（２）「生活」と「科学」の統一としての「平安京遷都」実践

それぞれの「生活」を教室に持ち込む子どもたちの思想形成の自由を保障しつつ、「科学」を志向することは、いかにして可能なのだろうか。教育実践における「科学」を、1970年代初頭までのように、人民闘争史という「科学の成果」に求めるならば、教科書裁判で明らかになったように、「生活」と「科学」を統一することはできない。宮原は、この課題を「科学の立場からみて〔安井の〕『楽しくわかる社会科』でよいのか」という問いに置き換えて、答えている。

その応答は、1979年2月の千葉県歴教協の研究集会における「子どもの思想形成の自由と社会科の学力」という基調講演で行われた。宮原は、この基調講演の前年に示された、子どもが自由に発言する安井俊夫の傘連判状の実践に対して、次のような評価をしている。「子ども自らが歴史事実に対する自分なりの解釈を示そうとする科学の方法を駆使しようとしている」という意味において、安井実践は科学的であると説いた。続けて、学力論と関わって「事実にもとづいて（実証的に）、筋道をたてて（合理的に）考える中で子どもの思想形成の自由を保障することができます」と述べた。つまり、「科学」を「科学の成果」ではなく「科学の手続き」に求めることで、子どもの思想形成の自由を保障して、「生活」と「科学」を統一することができる考えたのである。

この背景には、基調講演の冒頭で「森分孝治さんの『社会科授業構成の理論と方法』という研究にヒントを求めながら少し考えて行きたいと思います」と述べていることから、森分による批判的合理主義に基づく「開かれた科学的社会的認識」の影響が見られる²¹。しかしながら、宮原による「科学」観の転換の要因を、森分の著書のみに帰すことは妥当ではないだろう。教科書裁判の準備過程に出会った遠山歴史教育論という素地があったからこそ、森分の理論を受容することができたと考える方が自然である。

以上のような理論的な整理の上に、宮原は、1979年6

月に「平安京遷都」実践を行った。この実践は、2時間使って、次のように展開した。まず第1時では、都の復元写真などを見せた後、本時では「なぜ、794年に政府は都を奈良から京都に移したのか」という問いについて考えることを示す。次に、教科書の該当部分を子どもに読ませる。そして、自発的に子どもが発言しなかったので、座席に従って6人の子どもを指名し、子どもたちそれぞれの意見を出させる。教科書には「寺院の勢力が強かったから」という理由しか書いていないので、1人目の子どもがそれを言ってしまった後、宮原は「たった一つの理由をいわれてしまったからね。あとは自分で考える。こんな大事業をやるのに、どんな理由が考えられるかね」と促して、残りの5人にも意見を提出させている。最後に、宮原が「交通の便利をよくするため」という理由を付け加えて、7つの説を提出して、第1時の授業は終了している。第2時では、7つの説のうち、「どの意見が正しいと思うか、またはどの意見に賛成か」と問うて、支持投票を行っている。実践記録では、第2時の具体的な授業の様子は割愛されているものの、子どもたちは、教師である宮原の説を批判して、自説を論理的に補強したという²²。この授業に対して、宮原は、「不十分ながらも、生徒自身の力で問題を解決し、歴史認識を獲得する授業ができた」と自己評価している²³。

宮原が、1979年の歴教協第31回全国大会の日本前近代分科会で、「平安京遷都」実践を報告すると、大阪歴史教育者協議会の岩田健から批判を受けることになった。岩田らの批判の要点は、次の2点である。1点目は、教材選択に関することで、「平安京」は、子どもの知的格闘に足る教材としてふさわしくないという点である。2点目は、指導性に関することで、宮原の授業は、教えることが否定されて、子どもの意見は「みんな正しい」とする不可知論や相対主義に陥る危険性を含んでいるという点である²⁴。したがって、1980年代以降に、宮原に課された課題は、どのような教材で、相対主義に陥らない授業を構想できるかであったと言える。

（３）授業の構成原理の理論化

宮原は、1980年代以降、「生活」と「科学」の統一を目指した授業の理論化に注力した。1987年に千葉大学に赴任して高等学校の現場を離れるものの、「平安京

遷都」実践を発展的に継承した加藤公明の「考える日本史」の諸実践を念頭に置いて、授業の理論化を行った²⁵。そのため、「平安京遷都」実践に対する批判の応答は、授業の理論化を通して行われることになった。

宮原は、「歴史研究と歴史教育（歴史学習）は、基本的には同じ構造である。……意欲的に歴史認識に立ち向かうこと、歴史像を描くことは、研究にも学習にもともに不可欠の条件」²⁶であるという立場を一貫して、授業づくりの理論的検討を行った。まず、教育目標として、上原専祿や遠山茂樹の議論を参考に、「歴史像の自主的構成」につながる「歴史的な思考力・判断力を体験を通して育てていくこと」が設定されている²⁷。「歴史的思考力の育成」と「歴史像の自主的構成」は、1970年代初頭までの「人民闘争の意義を理解させること」とは、質的に異なっている。学習者である子どもが、単なる客体ではなく、小さな歴史学者として位置づけられているのである。

小さな歴史学者として位置づけられた子どもの学習過程は、歴史学者の研究過程とパラレルであると考えられた。したがって、「研究主体」である歴史学者が、自身の「研究手段」である分析や解釈の力を用いて、「研究材料」である史料から、歴史を解釈し、歴史像を構築するという過程を手がかりに、宮原は、子どもの歴史学習の構成要素を導出する。つまり、宮原は、学習の構成要素として、「学習材料」「学習手段」「学習主体」を挙げる。「学習主体」は子どもである。「学習材料」は、「子どもの発達課題をふまえた教材・教具・発問などで、歴史認識・歴史像構成の客観的手段であり、分析・推理・発見などの対象」である。「学習手段」は、「言語使用能力・概念・分析・推理・類推・判断・説明・解釈など、学習主体と学習材料の間の矛盾を解決するもので、低次の認識を高次の認識に高める道具」である²⁸。この学習の構成要素の概念化は、「教授過程＝学習過程」からの解放を意味し、個性的な子どもの学びを対象化することを可能にした。

学習の構成要素のうち、教師の授業づくりに最も関わっているのは、「学習材料」であろう。宮原は「学習材料」とりわけ教材の概念を次のように考えるようになった。まず宮原は、教育内容と教材の区分を明確にすることを主張する。その上で「教材は、生徒の生活経験につながる具象の世界であり、現象の世界である。

具象から抽象の世界へ、現象から本質へ飛躍するのは生徒自身であり、そこに知る喜びがある。教育内容だけでは、知る喜びと思考力は育たない」と説く。さらに、教材選択は、「教育内容の視点」と「子どもの学習行為の視点」の両面から吟味されなければならないと主張する。つまり、教材は、価値ある教育内容の典型性を有しつつ、子どもの学びを促す具体性や切実性を有するものでなければならないのである²⁹。このような教材の概念化は、教師に対して、2つの教材研究を求めることになる。1つは、学問の研究成果を整理する教育内容の研究である。もう1つは、その教育内容を踏まえ、子どもの姿を意識した教材や問いの吟味である³⁰。

また、宮原が、授業論として「学習材料」である教材や問いとセットで論じるのは、「学習形態」である。「学習形態」は、前述の学習の構成要素としては取り上げられていないものの、他の構成要素と同様に歴史学者の研究とパラレルであると考えられている。つまり、歴史学者が専門家集団内で自説を発表し、相互批判的に議論するような、「討論学習」を「学習形態」として提唱する。宮原は、「討論学習の過程は、利己的で孤独な競争ではなく、集団的で複眼的な共生の思考である。この過程で、自分なりの歴史像は、より客観的な歴史像に修正される」³¹と説明している。したがって、相互批判的な討論学習は、子どもの思想形成の自由を保障しながら、相対主義に陥らない学習形態として把握されている。このように、宮原は、「学習材料」や「学習形態」に着目し、歴史学の研究過程に厳密に立脚することで、「平安京遷都」実践に対する批判に答えていったと言える。

（４）「教育課程論的発想」と「授業論的発想」の統一

宮原は、人民闘争史カリキュラムに基づく実践に内在していた問題を克服するために、「平安京遷都」実践とその理論化を行った。すなわち、どのように、学習の主体である子どもの思想形成の自由を保障しつつ、「科学」を志向する授業を構想できるかという課題に取り組んだのである。この課題に取り組む中で、宮原は、「教育課程論的発想」では見過ごされてしまう、教材や問いならびに学習活動に光を当てた。つまり、1回の授業で、子どもが、どのような教材や問いで、さ

らに、どのような学習形態で、学ぶことが最適かという視点で、授業を構想しているのである。この視点こそが、「授業論的発想」の1つのあり方である。

では、一見すると宮原の授業づくりの歩みは、「教育課程論的発想」の否定から「授業論的発想」へ展開したように見えるが、両者の統一の必要性や可能性はないのだろうか。まず必要性については、「教育課程論的発想」のみに基づいて授業をつくろうとすれば、宮原の所論を通して示してきたように、子どもの学びをデザインすることができない。それとは逆に、「授業論的発想」のみに基づいては、長期的にしか育たない高次の学力を育成することができない³²。そのため、両者の発想を往還しながら授業をつくる必要があると言える。両者の統一の可能性については、本稿の行論で見てきた宮原の授業づくりに関する展開が手がりとなる。宮原は、「長期的な見通し」と「教育内容の精選」を特徴とする「教育課程論的発想」を否定したのではなく、教師が教育内容を子どもに教え込むことを克服すべき課題としたのである。確かに、1970年代後半以降、宮原が、教育課程ではなく、授業に焦点化して議論をしていたことは事実である。しかし、そこで教育目標として想定されていたのは、1回の授業では育てることができない「歴史的思考力の育成」と「歴史像の自主的構成」であった。さらに、教材づくりにおいて、「子どもの学習行為の視点」だけではなく、「教育内容の視点」も重視している。つまり、教師が教育内容を検討することは、1960年代から一貫して重んじられているのである。このことを踏まえると、1970年代後半以降の宮原の授業づくりは、「教育課程論的発想」に「授業論的発想」を加えたということになる。よって、長期的な子どもの成長の姿を描き教育内容を吟味する「教育課程論的発想」と、1回の授業における具体的な子どもの学びをデザインする「授業論的発想」は、両立しうると言える³³。

4. おわりに

本稿では、宮原武夫による授業づくりの発想の変容に着目して、二杉によって提示された「教育課程論的発想」と「授業論的発想」の内実を明らかにしてきた。第2節では、1960年代後半から1970年代初頭における、人民闘争史カリキュラムの編成による授業改革を検討

した。この検討を通して、「教育課程論的発想」の特徴が、育てたい子どもの姿を踏まえた「長期的な見通し」と「教育内容の精選」にあることを明らかにした。ただし、農村出身の矢吹和男による生活意識に基づく異議申し立てによって、この時期の実践には「生活」や「子ども」の視点が欠けていることが課題として立ち上がったことを指摘した。

第3節では、教科書裁判や母親の歴史学習サークルの経験を通して、子どもを学習の主体に位置づけ、1回の授業に着目し始めたことを述べた。1980年代以降の所論の検討を通して、「授業論的発想」は、教材や問いならびに学習活動に着目して、子どもの学びをデザインすることであると指摘した。最後に、「教育課程論的発想」と「授業論的発想」の統一を宮原の授業づくりの発想の中に見出した上で、両者の発想を往還して授業をつくることが求められることを主張した。

<謝辞>

本論文を執筆するにあたり、宮原武夫氏から貴重な資料のご提供ならびにインタビューにご協力いただきました。この場を借りて、心より感謝申し上げます。

註

¹ 福田敦志「授業のスタンダード化と教育実践の課題」日本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討』図書文化社、2017年、pp. 112-125。

² 石井英真「授業研究を問い直す」日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』図書文化社、2014年、pp. 36-48。

³ 例えば、藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍、1989年。

⁴ 二杉孝司「教育課程づくりと授業研究」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 391、1985年、pp. 100-108。

⁵ 本多公栄「高校日本史の授業と歴史認識の形成」民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史——記録と分析・中学校・高校編』あゆみ出版、1984年、pp. 283-315。

⁶ 前田徳弘『『考える日本史』授業の成立』加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社、2012年、pp. 28-38。

⁷ 経歴は基本的に次の文献に基づいている。宮原武夫

『[最終講義] 私の社会科歴史教育研究の方法——付年譜・著作目録』(非売品) 1998年。

⁸ 宮原武夫氏へのインタビューより。2018年2月1日(木)に宮原氏の自宅で行った(以下、インタビューは、同日、同場所)。

⁹ 宮原武夫「続・千葉県歴教協55年の歩み」千葉県歴史教育者協議会編『子どもが主役になる社会科』No. 41、2010年、p. 5。

¹⁰ 宮原武夫『『敗北史観』とは何か』歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 237、1975年、p. 4。

¹¹ 宮原武夫「生徒はなぜ土一揆は敗北したとみるか」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 170、1970年、pp. 2-3。

¹² 宮原武夫「土一揆の成果をどう教えるか」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 177、1971年、pp. 19-23。

¹³ 宮原武夫『歴史教育と民衆』吉川弘文館、1974年、pp. 96-97。

¹⁴ 宮原武夫『歴史の認識と授業』岩崎書店、1981年、p. 264。

¹⁵ 未完のプロジェクトに終わったが、宮原は、人民闘争史の全時代をカバーした日本史授業集の出版を計画していた。宮原武夫『『人民闘争史』を出版しよう』千葉県歴史教育者協議会編『なかも』No. 23、1970年、p. 3。

¹⁶ 『歴史教育と民衆』、p. 61。

¹⁷ 宮原氏へのインタビュー、ならびに、宮原武夫「遠山茂樹著『歴史学から歴史教育へ』」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 313、1980年、p. 92。

¹⁸ 遠山茂樹「社会科の学習内容と学力」日本民間教育研究団体連絡会編『社会科教育の本質と学力』労働旬報社、1978年、p. 95。

¹⁹ 宮原武夫「千葉県歴教協55年の歩み」千葉県歴史教育者協議会編『子どもが主役になる社会科』No. 40、2009年、p. 10。

²⁰ 宮原武夫「母親の歴史学習から学ぶこと」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 303、1980年、pp. 23-30。

²¹ 宮原武夫「子どもの思想形成の自由と社会科の学力」千葉県歴史教育者協議会編『子どもがたのしくわかる社会科』No. 12、1981年、pp. 68-77。なお、宮原が所属していた習八支部では、1979年に森分の著書の読書会をしている。宮原武夫『『社会科授業構成の理論と

方法』を読んで』千葉県歴史教育者協議会編『なかも』No. 125、1979年、p. 6。

²² 『歴史の認識と授業』、pp. 248-254。

²³ 『[最終講義] 私の社会科歴史教育研究の方法——付年譜・著作目録』、pp. 8。

²⁴ 岩田健「第二分科会 日本前近代」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 297、1979年、pp. 66-68。

²⁵ 加藤公明は、「平安京遷都」実践に出会って自身の授業観が変わったことを語っている。加藤公明「歴史教育の諸課題と千葉県の歴史教育活動について」『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』、p. 202。

²⁶ 宮原武夫「歴史研究と歴史教育の構造(上)」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 445、1989年、p. 30。

²⁷ 宮原武夫「歴史教育における絵画史料」千葉県歴史教育者協議会日本史部会編『絵画史料を読む日本史の授業』国土社、1993年、p. 213。

²⁸ 「歴史研究と歴史教育の構造(上)」、pp. 27-28。

²⁹ この点に関わって、宮原は、安井俊夫の教材づくりが「子どもの学習行為の視点」のみが大きく前面化していて、「教育内容の視点」が弱いことを批判している。宮原武夫「歴史研究と歴史教育の構造(下)」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』No. 446、1989年、pp. 80-87。

³⁰ 宮原武夫「教材研究と授業づくりの実践」白井嘉一ほか『新しい中等社会科へのいざない』地歴社、1992年、pp. 136-144。ならびに、宮原武夫『社会科教育入門』大月書店、1989年、pp. 186-189。

³¹ 宮原武夫「討論授業と問題解決学習」歴史教育者協議会編『子どもが主役になる』歴史の討論授業の進め方』国土社、2002年、p. 234。

³² 八田幸恵「長期的に育てる高次の学力」『教育科学国語教育』No. 813、2017年、pp. 110-113。

³³ 1970年代後半以降の宮原の所論の中に「教育課程論的発想」を見ることは、石井英真が、認識内容面ではなく、認識方法面の学問的厳密性を要求するという意味で、加藤公明実践を系統学習論の1つの形であると解釈したことに通じる。石井英真『『科学と教育の結合』論と系統学習論』田中耕治編『戦後日本教育方法論史(上)』2017年、pp. 121-123。

(修士課程)

受理 2019年3月13日